Des enseignants d'histoire face à une question socialement vive : ressources et supports de travail en classe. Les traites négrières en cinquième et quatrième

Teachers of history in front of a « Question Socialement Vive »: resources and working supports in class. Slave trades in the second and third years of secondary school.

Pierre Carion

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9403>

DOI : 10.4000/ree.9403

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Pierre Carion, « Des enseignants d'histoire face à une question socialement vive : ressources et supports de travail en classe. Les traites négrières en cinquième et quatrième », *Recherches en éducation* [En ligne], HS7 | 2015, mis en ligne le 01 mars 2015, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9403> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9403>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Des enseignants d'histoire face à une question socialement vive : ressources et supports de travail en classe. Les traites négrières en cinquième et quatrième

Pierre Carion¹

Résumé

Les liens entre histoire et mémoire, renforcés par la demande de devoir de mémoire, expliquent que l'histoire scientifique française et l'histoire scolaire soient touchées par des débats sociaux et politiques. Les traites négrières, thème prescrit à l'École, peuvent être ainsi définies comme une «Question socialement vive» (question sociale aiguë ou question sensible). Dans ce contexte, étudier les ressources documentaires mobilisées par les enseignants lorsqu'il s'agit d'enseigner les traites négrières en classe de cinquième et de quatrième, fournit une occasion de questionner les pratiques professorales. Cet article, basé sur la première année de ma recherche doctorale, associe une enquête exploratoire auprès d'enseignants avec une analyse de manuels de cinquième, et de souligner les obstacles à la prise en charge d'une telle QSV.

Je mène une recherche doctorale en didactique de l'histoire qui s'inscrit dans la thématique des questions socialement vives (QSV). J'étudie les ressources et supports de travail en classe mobilisés par les enseignants lorsqu'il s'agit d'aborder les traites négrières en classe de cinquième et de quatrième. Mon article présente des éléments qui se rattachent à ce travail de thèse et s'appuie sur des analyses construites à partir d'entretiens et questionnaires exploratoires articulés à l'analyse des manuels d'histoire de cinquième édités à l'occasion des nouveaux programmes. Son intérêt est, à partir de l'analyse des ressources mobilisées par les enseignants, de soulever une série de questions et d'hypothèses à propos des pratiques professorales et notamment celle d'une influence des pratiques documentaires sur les contenus construits par ces enseignants autour des traites négrières. J'expose d'abord une définition de mon objet d'étude qui me permet de construire les traites négrières en tant que QSV. Je présente ensuite quelques résultats à propos de l'utilisation des manuels scolaires et d'autres ressources documentaires par les enseignants interrogés. La conclusion sera l'occasion, sur la base de ces travaux exploratoires, de préciser quelques pistes théoriques et méthodologiques de mes futurs travaux de recherche.

1. Définition de mon objet d'étude : les questions socialement vives

■ Éléments de définition

Je m'appuie ici sur les travaux d'Alain Legardez et Laurence Simmoneaux (2006) pour définir une QSV comme une question vive dans trois sphères sociales différentes, non hiérarchisées et liées. Dans la société elle est considérée comme un enjeu par tout ou partie de la société. Elle y suscite donc des débats que les médias répercutent largement. Dans l'espace scientifique, elle donne lieu, là aussi, à des controverses et débats. Elle peut être présente dans la sphère scolaire même si c'est sous la forme d'une thématique neutre qui fait écho à des savoirs de références ou sociaux vifs.

¹ Doctorant, Laboratoire Théodile-CIREL, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

Peut-on considérer les traites négrières comme une QSV ? Je fais l'hypothèse que le thème des traites négrières est une question vive « émergente » (Legardez, 2006, p.23).

■ **Les traites négrières :
une question socialement vive dans la société...**

Notre société est fortement attachée à son histoire et à son enseignement. Le rapport étroit qui s'est construit entre la Nation et son passé explique la place à part de l'histoire scolaire dans les disciplines (Prost, 1996). Cette sensibilité sociale s'explique aussi grâce aux enjeux actuels de certaines thématiques. On trouve beaucoup de questions vives dans la société française d'aujourd'hui qui font écho et se réfèrent à des événements historiques. La société française connaît depuis le début des années 2000 des débats en lien avec une augmentation des tensions autour de la mémoire et notamment celle des minorités. Les débats sur l'immigration ou sur l'identité nationale par exemple font appel au passé de notre pays mélangeant souvent des points de vue historiques et/ou mythifiés. Si l'histoire est depuis longtemps un enjeu politique majeur, l'irruption de certaines mémoires dans les débats augmente leur vivacité, car elles sont liées à la notion d'identité. La mémoire collective se construit par rapport aux enjeux du présent en relation avec des revendications en termes de reconnaissance ou de réparation (Bonnafox, De Cock-Pierrepoint & Falaize, 2007). C'est ainsi qu'apparaissent des prises de position au nom de victimes ou de groupes oubliés par l'histoire officielle. C'est le cas de nombreux Français qui se disent héritiers de l'histoire des traites et de l'esclavage. Dans le cadre plus général de controverses autour de l'identité nationale, l'immigration ou encore la question coloniale, les traites négrières ont été utilisées dans la sphère publique et sont devenues un enjeu pour un certain nombre de nos concitoyens. Elles ont été notamment le support de certaines revendications provenant de groupes sociaux porteurs de mémoire qui ont vu celle de la traite et de l'esclavage comme un moyen de construire l'identité de la « communauté » afro-antillaise. « L'affaire Pétré-Grenouilleau », fortement médiatisée, est une bonne illustration de la place prise dans notre société par cette thématique.

Les lois dites « mémorielles » ont voulu encadrer ces mémoires militantes et revendicatrices. Pour le sujet qui me concerne la loi du 21 mai 2001, dite loi Taubira-Delannon du nom de la députée de Guyane Christiane Taubira, qualifie les traites et les esclavages de crime contre l'humanité². Cette loi convoque les concepteurs des programmes dans le débat mémoriel car son article second demande que « *Les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines* » accordent « *à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent* »³. Elle explique la place plus marquée faite aux traites négrières dans les nouveaux programmes du primaire de 2002 et dans ceux du secondaire de 2008. Comme d'autres, elle est le résultat d'une entreprise de lobbying de la part d'associations, comme le CRAN⁴ par exemple, mais aussi d'un contexte social dans lequel elle est présentée comme une réponse politique au racisme de notre société. « *Légiférer sur la mémoire revient alors à panser les blessures du présent* » (Bonnafox, De Cock-Pierrepoint & Falaize, 2007). La demande sociale appuyée par les prescriptions de l'Éducation nationale peut ainsi faire rentrer certains débats liés à la thématique de la mémoire et notamment ceux concernant les traites négrières dans l'École.

■ **... et dans la sphère scientifique**

La sphère scientifique est également concernée. Parallèlement à l'évolution de la société, la mémoire a été prise en compte par les historiens suite aux nombreux renouvellements historiographiques. D'un objet que les historiens opposaient volontiers à l'histoire, elle est devenue un objet même du travail des historiens. Actuellement les liens de l'histoire avec la mémoire sont pris en compte et bon nombre de thématiques, dans l'espace scientifique, sont liées à cette dialectique histoire/mémoire comme la guerre d'Algérie, la Shoah mais aussi les traites négrières.

² Loi n°2001-434 du 21 mai 2001, article 1.

³ *Ibid.*

⁴ Conseil Représentatif des Associations Noires de France (CRAN) créé le 26 novembre 2005.

D'autre part le traitement plus important par les chercheurs des traites négrières a provoqué un réchauffement de la question dans la sphère scientifique car des polémiques et sujets de controverses sont apparus. Il existe, par exemple, un débat sur les chiffres utilisés par les uns et les autres pour décrire la traite orientale car ceux-ci sont mis en doute du fait qu'ils sont sans cesse mieux affinés et que leur évolution vers des chiffres plus faibles peut sembler suspect. Je pense également aux débats autour de la thèse considérant que l'esclavage africain aurait été moins dur que l'esclavage américain (Ndiaye, 2005, p.201-205). Il faut noter que sur ces points le livre d'Olivier Pétré-Grenouilleau (2004) a réactivé certaines « anciennes » critiques et que l'apport de son travail a suscité d'autres débats nouveaux. Certains chercheurs lui ont fait, par exemple, le reproche d'avoir cherché à démontrer le faible impact des razzias, l'antériorité des traites interafricaines, de manquer « d'humanité » (Ferro, 2006) ou contestent certains points de sa chronologie (Bernard, 2005, p.46-58).

Je pense que, selon l'expression d'Alain Legardez (2006), le thème des traites négrières est bien une question vive « émergente » devenue, depuis une dizaine d'années, socialement vive dans l'École, en raison de l'augmentation de sa vivacité dans la sphère sociale et scientifique.

2. Quelles ressources pour aborder les traites négrières ?

■ *Cadre théorique et méthodologique*

J'utilise les travaux d'Alain Legardez et Laurence Simonneaux (2006) ainsi que ceux de Nicole Tutiaux-Guillon (2006) et Virginie Albe (2009) pour construire les traites négrières comme QSV et analyser mon corpus sous cet angle. Souhaitant travailler sur les pratiques professorales en histoire, j'utilise les travaux d'Henri Moniot (1993), François Audigier (1995) pour analyser le discours des enseignants interrogés. J'utilise également d'autres travaux (Audigier, 1993 ; INRP, 1989 ; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Martineau, 2010) pour examiner en particulier ce qu'ils déclarent utiliser pour préparer leurs séances et faire apprendre leurs élèves. Ce point de vue assez général me semble pertinent, dans le cadre d'entretiens exploratoires, pour étudier également les pratiques des enseignants face à une QSV. Il peut permettre une comparaison entre les pratiques documentaires ordinaires et celles attachées à l'enseignement des traites négrières. M'inspirant des travaux de Nicole Tutiaux-Guillon (2006, 2008, 2010) sur les difficultés que rencontre l'histoire scolaire à prendre en compte les QSV en tant que telles, je fais l'hypothèse que les ressources documentaires utilisées par les enseignants et la sélection de documents qui en découle peuvent orienter la façon d'aborder les traites négrières. Il me semble ainsi particulièrement intéressant de savoir si les enseignants utilisent les mêmes outils que pour une question d'histoire ordinaire et en particulier le manuel (Choppin, 1992).

J'ai envoyé quelques questionnaires et réalisé des entretiens exploratoires dans le but de construire les guides d'entretiens que je réaliserai dans le cadre de ma recherche doctorale. L'objectif étant de permettre à un maximum de thèmes de recherche d'émerger, j'ai pour ce faire procédé à des entretiens non directifs et envoyé quelques formulaires, comportant des questions les plus ouvertes possible, afin de laisser la plus grande liberté de parole à mes interlocuteurs. Pour réaliser mes entretiens et questionnaires exploratoires, je me suis adressée à trois anciens collègues de collège, d'ancienneté variable, et à deux de mes anciens stagiaires, ayant moins d'ancienneté, rencontrés à l'occasion de mes formations disciplinaires à l'IUFM. Tous enseignent en éducation prioritaire. Ce choix résultant de l'hypothèse que le contexte socioculturel des classes peut avoir une influence sur les pratiques professorales concernant les traites négrières. J'ai interrogé les enseignants sur la méthode et les outils qu'ils utilisent pour prendre connaissance d'un objet scolaire et préparer leurs cours. Cela d'une manière générale mais aussi en particulier lorsqu'il s'agit d'aborder les traites négrières.

Les résultats proposés ~~et après~~ dans cet article sont le fruit de l'analyse des données construites à partir des entretiens et questionnaires exploratoires articulée à une analyse antérieure des

manuels de cinquième (Carion, 2012) reposant sur l'hypothèse d'une modification de l'écriture scolaire de l'histoire lors de la prise en charge d'une QSV par les auteurs des manuels.

■ **Le manuel est une ressource incontournable**

Ma recherche de thèse fait suite à un mémoire de master en sciences de l'éducation (Carion, 2012) dans lequel j'ai étudié les manuels d'histoire de cinquième me permettant de développer une analyse à propos des contenus concernant les traites négrières. Je ne retiens ici que quelques éléments qui me paraissent importants dans le cadre de l'article.

Le manuel est le support, sinon unique, tout au moins privilégié, du contenu éducatif. Je retiens également que les fonctions référentielle, idéologique et culturelle attribuées au manuel par Alain Choppin peuvent laisser penser que son rôle est important dans le processus de construction de savoirs historiques et de représentation sur la discipline chez les enseignants. De plus la position du manuel en tant que « *"objets intermédiaires"* (Vinck, 1999) *entre des univers, des acteurs, des logiques, des problèmes à résoudre, différents selon les moments, les lieux, les situations* ». Lantheaume (2007, p.4) pousse à le considérer comme un outil réducteur, car il effectue un tri dans les connaissances à présenter, dans le cadre d'un programme qui est déjà en soi une sélection de contenus, les hiérarchise en fonction du choix des auteurs et/ou des éditeurs. Ce tri peut valoriser ou affaiblir l'importance des contenus sélectionnés diffusant alors une idéologie et une culture (Choppin, 1992). En l'occurrence ces « pressions » expliquent que, au-delà des évolutions historiographiques, les manuels répondent également à un intérêt de la société pour les questions de mémoire et au désir de reconnaissance de certains groupes sociaux. Cependant si certaines QSV ont toujours été présentes dans les manuels comme la colonisation et la décolonisation (Falaize, 2010 ; Lantheaume, 2002, 2007), la présence de la thématique de l'esclavage (Falaize, 2011), est beaucoup plus récente et moins importante dans les manuels, ce qui est encore plus vrai pour les traites négrières.

Pour répondre à la question de savoir si les traites négrières, en tant que QSV, modifient l'écriture de l'histoire scolaire dans les manuels, il est intéressant d'étudier la composition des chapitres abordant les traites négrières dans les manuels de cinquième. Je remarque que les documents textuels et iconographiques, qui tiennent une place importante, sont à appréhender également, au-delà de leurs propres caractéristiques et messages qu'ils véhiculent, dans un système signifiant d'interrelations produisant un discours dans les manuels qui peut être qualifié de « *vulgate* » (Chervel, 1988, p.94) en construction. En effet ce discours, récemment construit suite à l'introduction récente de cette thématique dans les programmes⁵ de cinquième, se retrouve à l'identique dans tous les manuels du corpus.

L'utilisation de la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991), de l'autonomie des disciplines scolaires (Chervel, 1988) ainsi que du modèle des 4 R (Audigier, 1995) pour analyser les six manuels du corpus permet de décrire une bonne partie du processus de production et de transformation des savoirs relatifs aux traites négrières dans les ouvrages étudiés.

L'analyse montre par exemple qu'aucune mention n'y est faite du débat scientifique sur les chiffres. Il en est de même pour le débat sociétal qui existe en France depuis la fin du XX^e siècle, et qui me permet de considérer les traites comme une QSV émergente. Il n'est pas non plus présent dans les manuels. Le « *risque d'enseigner* » (Legardez, 2006) présente lorsqu'une question socialement vive est déproblématisée existe dans les manuels, car le rôle des Africains dans l'esclavage et les traites est minimisé ou du moins n'est pas assez clairement établi. Les traites négrières ne s'y trouvent pas en tant que QSV, le discours du manuel les « *refroidit* ». Il faut cependant noter que ce refroidissement de la question de la responsabilité des Africains dans les traites négrières peut potentiellement, selon le contexte de la classe, provoquer un réchauffement d'une question vive « *résurgente* ». En effet la présentation déséquilibrée des responsabilités des traites minimisant la responsabilité des Africains, car relativement peu évoquée dans les manuels étudiés du moins explicitement, peut sembler augmenter relativement les responsabilités arabes et berbères dans les traites orientales par une forte présence du

⁵ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.

vocabulaire et d'une iconographie relatifs aux razzias. Ce refroidissement s'accompagne d'une dérive normative implicite, autre « *risque d'enseigner* », centrée sur les droits de l'homme, liée à la tradition universaliste de l'histoire enseignée. Les manuels étudiés tentent un délicat équilibre entre morale civique et savoirs. Ils proposent un discours où les Africains sont identifiés comme des victimes accablées. La description et la condamnation implicites des violences, le parallèle avec les droits de l'homme renforçant l'idée d'un manque cruel à l'époque peuvent cependant amener les lecteurs à développer un discours d'indignation et de compassion.

Ces quelques caractéristiques montrent que les auteurs des manuels ne produisent pas une écriture scolaire spécifique aux traites négrières. Je fais donc l'hypothèse que les contenus des manuels ainsi décrits nécessitent l'action des enseignants pour espérer une prise en charge des traites négrières comme une QSV dans la classe. C'est par les enseignants que la complexité et les débats peuvent exister en classe. Cette intervention professorale réclame cependant l'utilisation de ressources documentaires scientifiques par les enseignants.

■ ***Le discours des enseignants sur leurs pratiques documentaires***

Les propos des enseignants recueillis à propos des traites négrières mais aussi sur leurs critères permettant de sélectionner des documents pour eux et pour la classe laissent entrevoir des questions d'ordre déontologique et/ou de posture professionnelle en rapport avec les conceptions de ces enseignants sur leur discipline. Comment se positionne Éric par rapport à la déontologie professionnelle lorsqu'il dit ne pas vouloir aborder les traites négrières alors que c'est un point inscrit dans les prescriptions officielles et dans la loi de la République ? Quelle est la posture d'Hugo lorsque, à la question de savoir s'il s'engage personnellement dans son enseignement, il répond : « *Pas politique et militant. Mais j'assume complètement le fait d'enseigner des valeurs républicaines et citoyennes. Je suis de ceux qui pensent qu'aucun enseignement n'est totalement neutre. Ah, c'est quelque chose d'anthropologique en fait. Donc j'enseigne les valeurs républicaines, laïques. Cela ne me dérange pas. Avec des élèves de collège, j'en suis arrivé là. Mais euh... je suis peut-être à la limite de l'engagement militant, politique avec mes convictions. Mais euh... oui c'est moi qui pense que le FN n'est pas un parti politique comme les autres.* »

Il s'agit peut-être plutôt d'une question de posture professionnelle en rapport avec les conceptions des enseignants sur les finalités civiques de l'histoire enseignée et les valeurs à transmettre que véhicule le discours des enseignants. Éric préfère aborder les traites négrières en lien avec l'esclavage en classe de quatrième lors du cours d'éducation civique en mettant en avant « *une finalité plus monde d'aujourd'hui* » qui lui fait dire que « *l'esclavage c'est pas forcément lié à une période historique* ». « *L'éducation civique nous permet de montrer que l'esclavage n'a pas disparu. En tous cas qu'il y a des formes d'esclavage qui subsistent. Au contraire, montrer historiquement que, oui, en France ça a existé mais qu'aujourd'hui dans le monde on peut se retrouver devant des situations d'esclavage.* »

Les enseignants interrogés évoquent également des choix de documents en fonction du niveau de la classe. Ainsi Éric déclare : « *Non, je prends les documents qui me paraissent les plus cohérents ou les plus facilement appropriables par un élève pour comprendre une situation. Les documents qui parlent très vite et qui donnent tout de suite des repères, enfin des images qui les cadrent. Il faut pas que ce soit trop compliqué, que ça les perd.* »

Il s'agit là d'une pratique courante en histoire-géographie qui n'est pas attachée particulièrement aux QSV. Mais il est question également de choix plus spécifiquement liés à ce type de thème. Lucie évoque des choix se faisant sur la composition de ses classes : « *Après j'avais une classe où comme les parents sont un petit peu euh... pénibles j'avais pas envie de tenir des propos euh... désobligeants euh... tu sais vis-à-vis des musulmans ou quoi tu sais. [...] J'ai pas envie de blesser leur susceptibilité [...].* »

Cette enseignante déclare d'ailleurs insister davantage sur le fait que « *L'esclavage c'est pas un phénomène typiquement musulman* » avec ses classes dans lesquelles la présence d'élèves d'origine maghrébine est plus importante que dans d'autres.

On retrouve également dans ces discours le fonctionnement de la discipline scolaire tel que l'a décrit François Audigier dans son modèle des 4 R (1995). Le processus de transformation des savoirs peut provoquer la dénaturation des caractéristiques des QSV. Souvent elles sont « refroidies » afin de faire consensus. Ce modèle de l'histoire enseignée permet de poser la question de la présence même des traites négrières en tant que QSV dans l'enseignement de ses collègues. Mes entretiens laissent à penser qu'elles n'y sont pas présentes en tant que telles.

La ressource évoquée le plus souvent par les enseignants interrogés pour préparer leurs cours est le manuel. Que ce soit le manuel de la classe ou l'ensemble des manuels existants pour le niveau concerné, ils sont utilisés par tous ces enseignants et représentent la première source et parfois la seule utilisée. Les entretiens montrent que l'utilisation des manuels est une pratique très courante chez ces enseignants. Ils sont pour tous les enseignants interrogés une source importante de documents pour la classe. Ils constituent un vivier de ressources pour faire travailler les élèves. Ils y trouvent les documents (texte, carte, tableau) qu'ils donnent à leurs élèves comme illustrations ou supports d'apprentissage qui peuvent donc avoir de l'influence sur les élèves. Ils sont aussi utilisés par les enseignants pour mettre à jour leurs connaissances disciplinaires mais aussi didactiques (problématique envisageable, plan, questions) sur le sujet. Ils justifient cette procédure d'autoformation par le fait que le chapitre est assez récent et que les ressources ne seraient donc pas encore très nombreuses. Ainsi Éric commente : « *Il me semble que la documentation elle n'est pas énorme ? C'est vraiment quelque chose qui était, qui est en train de se créer tout doucement, [...] de se construire. On voit oui avec ces histoires d'associations mais y'a pas un énorme fond en tous cas au niveau pédagogique* ».

Le manque de temps est aussi un argument mobilisé pour expliquer qu'il faut aller à l'essentiel et que pour cela il faut utiliser des ressources, que Lucie qualifie de « *trucs basiques* », comme le manuel.

Ces quelques remarques montrant l'utilisation centrale des manuels chez les enseignants interrogés sont connues de la recherche. On retrouve par exemple la « *sur-utilisation des manuels* » (Duquesnoy, 1997, p.76). Cependant, elle confirme l'intérêt d'une réflexion sur l'influence des ressources utilisées et notamment du manuel lorsque, *a contrario*, les ressources scientifiques sont peu utilisées.

Le manuel n'est pas la seule ressource documentaire utilisée. Lucie, professeur expérimenté, pose un regard critique sur les manuels : « *Je sais pas qui les fait les manuels, hein ? Enfin bon, il y a des inspecteurs, des profs. Mais moi je trouve que t'es pas aidé. Tu vois, moi je me suis sentie vraiment seule.* »

Les manuels qui offrent une traduction des prescriptions officielles ne lui conviennent pas totalement et elle utilise le numéro de la *Documentation photographique* (Pétre-Grenouilleau, 2003a) consacré aux traites négrières pour obtenir un contenu disciplinaire qu'elle juge satisfaisant. Ce dossier est d'ailleurs pour la majorité des enseignants interrogés la principale ressource proche des savoirs savants employée pour appréhender cette nouvelle thématique qu'ils n'ont pas rencontrée lors de leur cursus universitaire. La revue *L'Histoire* (Pétre-Grenouilleau, 2003b) est également citée comme source de connaissances sur le sujet. D'autres ressources de vulgarisation sont mobilisées mais dans une moindre mesure. Hugo déclare ainsi que sa « *seule source scientifique ici était une émission (La Fabrique de l'Histoire) dont l'invité était Olivier Pétre-Grenouilleau.* » Dans leurs réponses faites au cours des entretiens et dans les questionnaires, les sites internet académiques, les ressources du site EDUSCOL, le livre du professeur ainsi que le site des éditeurs ne sont cités qu'une seule fois. Il est à noter que seul un enseignant déclare avoir utilisé dans un premier temps l'ouvrage de référence écrit par Olivier Pétre-Grenouilleau (2004) avant de regarder les manuels. Les ouvrages scientifiques sont donc

quasiment absents du travail préparatoire des collègues interrogés. Les formations proposées par les inspecteurs dans le Plan Académique de Formation ne peuvent pas être une ressource pour ces enseignants, car elles ne semblent pas aborder les traites négrières.

Ces résultats, qui portent sur un nombre peu significatif d'enseignants interrogés, posent cependant plusieurs questions à propos des pratiques professorales par rapport aux savoirs savants en général et aux QSV en particulier. La faible utilisation de ressources scientifiques peut expliquer en partie la faible connaissance des débats scientifiques vifs autour des traites négrières. Aucun enseignant ne les évoque dans les entretiens ni d'ailleurs dans leurs cours. À l'image de Lucie qui donne les chiffres des pertes dues aux traites transsahariennes à ses élèves sans introduire l'existence de polémiques scientifiques à ce sujet et donc sans avertissement quant à l'utilisation de ces chiffres. On voit dans cet exemple que la qualité de la *Documentation photographique*⁶ ne suffit pas à combler l'absence de lecture scientifique concernant les débats sur les chiffres qui agitent la communauté des chercheurs.

Le contexte social autour de l'émergence de la problématique semble un peu mieux connu. Trois enseignants font explicitement le lien entre ce chapitre et les questions mémorielles qui ont secoué notre pays à cette occasion. Hugo pour sa part estime « *que c'est une des premières questions dans la scolarité en histoire-géographie qui parle justement de ces questions mémorielles.* » et fait clairement le lien avec le processus social qui a accompagné la mise en place dans les programmes de la thématique des traites négrières. Cependant ces mêmes enseignants déclarent refuser de faire un lien explicite dans leurs cours avec le fait de société correspondant. Il est intéressant de noter que si des débats existent dans le champ scientifique ils ne semblent pas avoir un impact fort sur les enseignants interrogés et ce sont surtout les polémiques assez vives dans notre société, impliquant chercheurs, personnels politiques mais aussi citoyens, autour du devoir de mémoire et des lois mémorielles, qui rendent la question des traites négrières plus vive dans l'École.

L'étude de ces entretiens exploratoires semble confirmer que les enseignants peuvent être influencés de manière significative par les ressources mobilisées. Elles peuvent, dans le cas des traites négrières, orienter les enseignants qui les utilisent vers un « refroidissement » de cette QSV. En effet, l'analyse des manuels montre une « *mise en intrigue* » (Baqués, 2003, p.179) ne présentant pas les traites négrières comme une QSV. Or si les enseignants interrogés peuvent réorienter cette présentation par leurs propres connaissances, leurs choix de documents pour les élèves et une démarche particulière, leur utilisation du manuel comme première et parfois unique source documentaire ne leur donne pas explicitement la possibilité de construire des contenus à enseigner permettant d'aborder les traites négrières en tant que QSV.

Conclusion

Cet article construit sur l'articulation d'un travail exploratoire et d'une analyse de manuels de cinquième a permis de poser la question de l'influence des ressources mobilisées par les enseignants sur leurs pratiques. Elles semblent influencées dans le cas des traites négrières de manière significative par les ressources mobilisées, en l'occurrence par les manuels, et cela d'autant plus fortement car *a contrario* les ressources scientifiques sont peu utilisées par les enseignants interrogés, lorsqu'il s'agit de préparer un cours sur les traites négrières. Si on considère que les auteurs des manuels du corpus font des choix aboutissant à un discours sur les traites négrières, dont le mode de production et la structure ne dérogent pas au fonctionnement classique de l'histoire enseignée, cela conduit à faire l'hypothèse que des pratiques, qui peuvent sembler paradoxales par rapport aux objectifs assignés à l'histoire scolaire, peuvent exister dans les classes : du « refroidissement » de la QSV des traites négrières qui peut mener à l'absence totale de traitement aux pratiques que l'on peut qualifier de

⁶ « [...] Faute de données démographiques solides, tout est question d'interprétation et de méthode » est la seule référence faite à ce débat dans ce numéro consacré aux traites négrières (*Documentation photographique*, n°8032, p.12).

militantes, en raison de l'engagement de certains collègues, mais qui ne donnent pas pour autant l'assurance d'un apprentissage historique pertinent chez les élèves.

Ces activités exploratrices m'ont permis de construire le cadre, les thèmes à aborder et de tester quelques questions pour les entretiens semi-directifs de recherche que je mène actuellement. Je fais ainsi le choix de porter mon analyse sur trois phases de l'activité de préparation susceptibles d'être le cadre d'une prise en charge des traites négrières en tant que QSV par l'enseignant. Quels sont les ouvrages de référence, les références livresques (Chartier, 1988) qui permettent de s'emparer du thème des traites négrières en amont de la classe ? Quels sont les outils utilisés pour ensuite préparer leurs cours ? Quels sont les « supports informatifs » et « documents » (INRP, 1989, p.16) mobilisés pour la classe ? Il me semble aussi, après ces premiers travaux exploratoires, important de devoir questionner les enseignants sur l'interprétation qu'ils font de leurs lectures. Les finalités et conceptions afférentes à l'enseignement de l'histoire sont également interrogées (Audigier, 1995) ainsi que le regard et l'importance portés par les enseignants à la thématique des traites négrières.

Je questionne pour ma recherche doctorale des enseignants de classes de cinquième et de quatrième, travaillant tous en éducation prioritaire car l'intérêt de prendre en compte ce contexte s'est vérifié pendant les entretiens exploratoires. En lien avec ce choix, je fais également l'hypothèse que les discours des enseignants laissent entrevoir des questions de posture professionnelle en rapport avec les conceptions qu'ils ont de leur discipline. Je m'appuie pour étayer mes analyses sur les travaux abordant la conception du travail enseignant (Tardiff & Lessard, 1999/2004 ; Barrère, 2002).

Ayant pris conscience de ne pouvoir me limiter au seul recueil du discours des enseignants, le corpus constitué d'entretiens individuels semi-directifs, préalables aux cours, sera complété par des observations de séances visant en particulier à identifier les démarches d'apprentissage à partir de « documents » mises en œuvre (INRP, 1989, p.42-43). Elles permettront d'affiner mes premières analyses et éventuellement de soulever de nouveaux questionnements. Le corpus sera également complété par les manuels et la documentation utilisés comme ressources par les enseignants ou comme support de travail pour les élèves. La dernière étape de mon protocole comprendra pour chaque enseignant un entretien post-observation. Pour ce faire, les séances observées seront analysées afin de dégager les moments qui feront l'objet d'entretiens d'explicitation.

Bibliographie

ALBE V. (2009), *Enseigner des controverses*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

AUDIGIER F. (1995), « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirale. Revue de Recherches en Education*, n°15, *Les savoirs scolaires* (2), Lille, p.61-89.

AUDIGIER F. & TUTIAUX-GUILLON N. (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie, l'éducation civique à l'école élémentaire*, Lyon, INRP.

BAQUES M.-C. (2003), « L'écriture des manuels d'histoire : l'exemple de la première République », *Le cartable de Clio*, n°3.

BARRERE A. (2002), *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan

BERNARD V. (2005), « Sur une relecture de l'histoire de la traite négrière : débat », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°52-4 bis, p.46-58.

BONNAFOUX C., DE COCK-PIERREPONT L. & FALAIZE B. (2007), *Mémoires et histoire à l'école de la République. Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin.

CARION P. (2012), *Les traites négrières dans les manuels d'histoire de cinquième. L'écriture de l'histoire scolaire dans les nouveaux manuels de cinquième est-elle modifiée par la nature d'une question socialement vive ?* Mémoire de master 2, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

CHARTIER A.-M. (1998), « L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques », *Recherche et formation*, n°27, INRP, Paris.

CHEVALLARD Y. (1985/1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CHERVEL A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, Paris, INRP, p.59-119.

CHOPPIN A. (1992), *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Education.

DUQUESNOY S. (1997), « Les lectures professionnelles des enseignants en exercice et en formation : note de synthèse et repères bibliographiques », *Revue de Recherches en Éducation*, n°19, p.76.

FALAIZE B. (2008), « L'enseignement de la Shoah au regard des autres sujets controversés dans l'école française : enjeux pédagogiques et mémoires », *Le Cartable de Clio*, n°8, p.121-132.

FALAIZE B. (dir.) (2010), *La colonisation et la décolonisation dans les apprentissages scolaires de l'école primaire*, INRP, Lyon.

FALAIZE B. (dir.) (2011), *L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal*, Lyon INRP

FERRO M. (2006), « Les esclavages dans l'histoire européenne », *La traite négrière, l'esclavage et leurs abolitions : mémoire et histoire*, Paris, Direction générale de l'Enseignement scolaire.

INRP (1989), *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris.

LANTHEAUME F. (2002), *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*, thèse EHESS.

LANTHEAUME F. (2008), « Manuels d'histoire et colonisation », *Lidil*, n°35 | 2007.
<http://lidil.revues.org/index2283.html>, consulté le 10 juin 2011.

LEGARDEZ A. & SIMONNEAUX L. (éd.) (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF.

MARTINEAU R. (2010), *Fondement de l'enseignement de l'histoire à l'école, traité de didactique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

MONIOT H. (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.

NDIAYE P. (2005), « Les traites négrières : essai d'histoire globale », *Critique internationale*, n°28, p.201-205.

PETRE-GRENOUILLEAU O. (2003a), Documentation photographique, n°8032, Paris.

PETRE-GRENOUILLEAU O. (2003b), « La traite oubliée des négriers musulmans », *L'Histoire*, n°280, p.48-55.

PETRE-GRENOUILLEAU O. (2004), *Les traites négrières : essai d'histoire globale*, Paris, Gallimard.

PROST A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil.

TARDIFF M. & LESSARD C. (2004), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines* (2^e éd.), Québec, Presses de l'Université Laval.

TUTIAUX-GUILLON N. (2006), « Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie », *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), Paris, ESF, p.119-135.

TUTIAUX-GUILLON N. (2008), « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie*, n°165, *L'éducation et les politiques de la mémoire*, Lyon, INRP, p.31-42.

TUTIAUX-GUILLON N. (2011), « Les questions socialement vives, un repère pour la historia i la geografia escolars », *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, J. Pagès & A. Santistaban, Barcelone, publications de l'UAB, p.25-45. Consulté dans la version française de l'auteur.